Vol. 3, nº 11 • 30 mai 2001

VIRAGE express

2 Poursuivre en consolidant

3 Viser la clarté

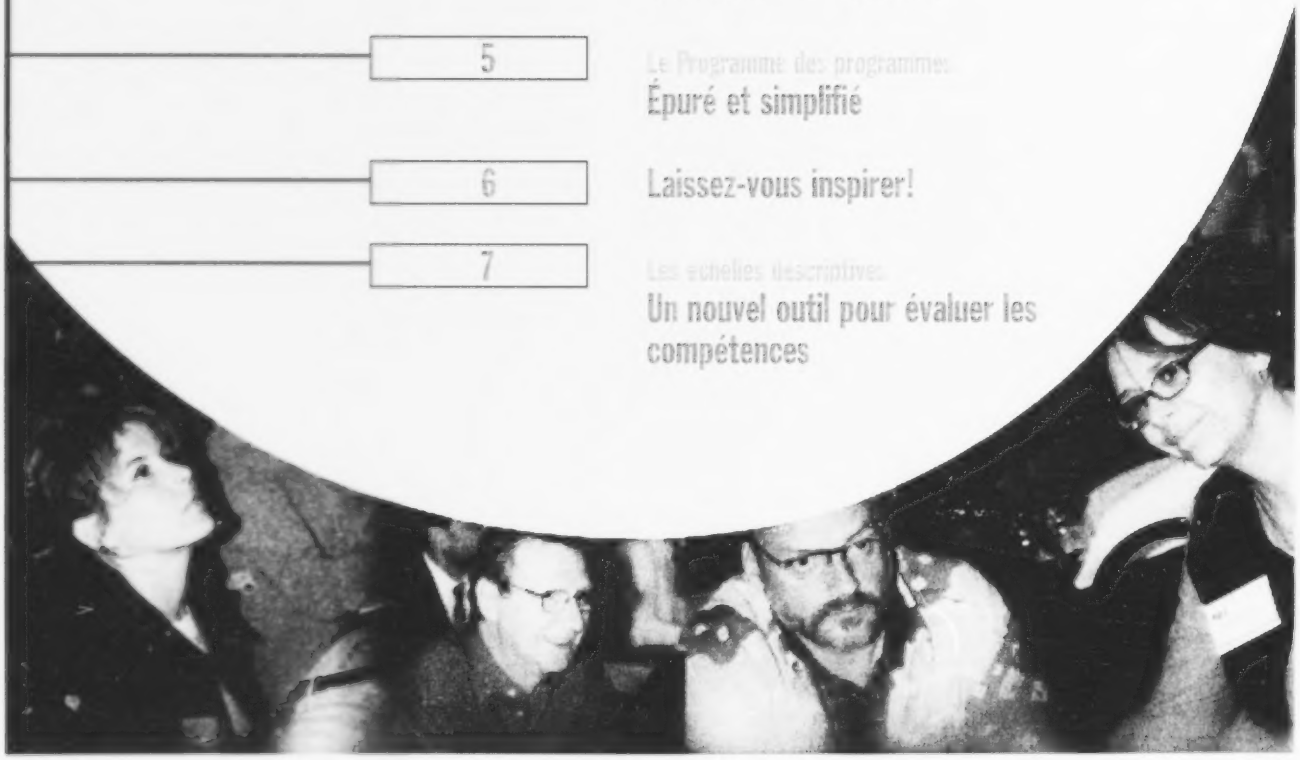
4 Le Programme de formation du secondaire
Un programme en chantier

4 Les programmes disciplinaires
Recherche de cohérence

5 Le Programme des programmes
Épuré et simplifié

6 Laissez-vous inspirer!

7 Les échelles descriptives
Un nouvel outil pour évaluer les compétences



2007-02791/

Poursuivre en consolidant

Pascale Sauvé

Dans les écoles, le travail en vue de l'implantation de la réforme va bon train. Le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, Robert Bisaillon, en a la preuve. Une enquête menée auprès des enseignants et des enseignantes du premier et du deuxième cycle du primaire démontre — contrairement à l'image projetée par le discours public — qu'un travail minutieux et patient, parfois miné de difficultés mais mené sans relâche, est en cours dans le réseau. « Le cap est maintenu sur l'essentiel de la réforme, au rythme de chacun », estime le sous-ministre.

Les données recueillies seront prises en considération et réinvesties dans chacune des commissions scolaires en vue de la poursuite de l'implantation de la réforme.

« Il y a convergence quant à l'adhésion aux fondements de la réforme, rapporte le sous-ministre. Les enseignants et les enseignantes pensent que le programme est plus à la portée et plus adapté aux réalités d'aujourd'hui. Ils sont convaincus, en grande majorité, qu'ils vont y apporter une contribution personnelle, ce qui va renforcer leurs pratiques pédagogiques. Il n'y a pas eu de rupture, mais une consolidation des acquis. »

Les répondants ont néanmoins manifesté leurs insatisfactions et leurs inquiétudes au sujet de la formation, du temps de rencontre, du soutien et de l'accompagnement. Ces préoccupations seront d'ailleurs discutées demain, le 30 mai, à la Table de suivi de l'implantation de la réforme. L'enquête ne restera pas lettre morte, assure le sous-ministre.

« Il y a une table nationale de suivi de l'implantation de la réforme qui a pris un certain nombre de décisions dont les effets ne se font pas encore sentir », dit Robert Bisaillon, qui veut rassurer les sceptiques. Par exemple, la diminution des ratios au premier cycle — un maximum de 18 à 20 élèves par classe — sera en vigueur en septembre dans les milieux défavorisés, qui englobent aujourd'hui 800 établissements. Il y a aussi la décision d'ajouter 14 millions de dollars sur quatre ans — à partir de 2001 — pour la libération d'enseignants et d'enseignantes afin de leur permettre de travailler en équipe-cycle. « On sait qu'un des atouts pour la planification et la concertation par cycle, c'est que les gens aient le temps de se parler, de se rencontrer et de travailler ensemble », dit Robert Bisaillon. Cet argent servira également à la formation. « Et s'il y a d'autres efforts à faire, on les fera », certifie-t-il.

« La vapeur s'est un peu dissipée autour des conditions d'implantation, mais je continue à dire que les conditions ne seront jamais toutes réunies, dit le sous-ministre. On va néanmoins poursuivre. » Un Comité de soutien à la réforme a été d'ailleurs créé au ministère de l'Éducation afin de développer des outils pour suivre l'implantation de la réforme. « C'est un comité stratégique, poursuit-il. On s'est dit que jamais plus on va se faire prendre par des sondages ou des enquêtes alors qu'on n'a pas nos propres outils; on les a maintenant. » D'ici l'an prochain, des plans de formation, d'action et de communication sur la réforme seront élaborés par région. « Pour pouvoir enfin sortir sur la place publique ce qui se passe dans les milieux, mais qui est tellement peu considéré, publicisé et valorisé », explique Robert Bisaillon.

Programme et évaluation

La session de formation comprend une présentation des modifications qui ont été apportées au Programme de formation. « Cette réécriture ne remet pas en question les fondements de la réforme », prévient le sous-ministre. Les changements — qui répondent à certaines critiques portées par le personnel des écoles ciblées ainsi que par des formateurs et des spécialistes — ont comme fonction de simplifier et d'alléger le Programme de formation. La version finale sera disponible autour du 15 août dans l'ensemble des écoles du Québec. « Ce qui ne vous empêche pas de faire de la formation à la fin de l'année et d'agir comme personne-ressource, parce que le fil conducteur demeure le même », assure toutefois le sous-ministre.

Autre sujet qui est au programme pendant la session : l'évaluation des apprentissages. « On vous invite à réfléchir sur des façons de planifier, de soutenir et d'évaluer qui sont liées au passage d'un cycle à un autre », dit le sous-ministre. S'il est vrai que l'on vise à éliminer le redoublement, la promotion automatique n'est toutefois pas souhaitée. « Le passage d'un cycle à un autre devra se faire avec accompagnement, quelquefois intensif, pour que le cheminement de l'enfant se poursuive étant donné qu'on n'évalue pas dans le but de sanctionner, mais pour aider l'enfant à réussir ses apprentissages. »

C'est ici qu'entre en jeu le jugement professionnel. « Il fait peur à tout le monde, même s'il est prôné par tous », estime le sous-ministre. Le jugement n'a pas besoin d'une batterie de tests pour se justifier. Comme le médecin qui est considéré apte à poser un diagnostic selon ses observations — et non par l'addition des tests effectués — le personnel enseignant est appelé à faire de même. « L'évaluation, ce n'est pas un coup de dés à un moment donné au cours de l'année, c'est un acte purement professionnel », précise toutefois Robert Bisaillon. Il s'exerce non par subjectivité, mais par une observation quotidienne, et planifiée, des élèves en action. « C'est très rigoureux », s'exclame-t-il.

« Il faudra rassurer l'opinion publique et les parents », dit le sous-ministre. C'est par la formation que les enseignants et les enseignantes auront de plus en plus confiance en leur jugement professionnel : ce qui aura sûrement une influence considérable sur l'opinion publique. « C'est troublant de constater que les gens se sentent impuissants dans les classes et les écoles par rapport à l'évaluation, déplore Robert Bisaillon. Ils ont besoin d'aide et d'assistance. »

Quant au bulletin, le sous-ministre adjoint tient à faire le point. Le bulletin descriptif est encore celui qui correspond le mieux à la réforme. Il n'est pas souhaitable que chaque école ait un bulletin complètement différent de celui de l'école voisine. « On pourrait donc envisager que les commissions scolaires créent une matrice avec adaptation locale, ou au contraire, que cette matrice émerge d'une concertation entre les écoles. Évidemment, on devra éviter les bulletins qui nécessitent un doctorat en psychoéducation pour en faire la lecture et pour le comprendre. »

Viser la clarté

Claudine St-Germain

Depuis l'implantation au 1er cycle du Programme de formation du primaire, des gens aux quatre coins de la province réfléchissent à la façon de le bonifier, afin de le rendre encore plus clair et facile à utiliser. Un processus qui se fait dans le respect de la continuité.

Margaret Rioux-Dolan, directrice de la Direction de la formation générale des jeunes, et Huguette Drouin, adjointe à la directrice de la Direction de la formation générale des jeunes, ont expliqué ce qui sous-tendait les modifications apportées au Programme de formation du primaire et du secondaire. Elles ont repris les informations qu'elles avaient déjà données à la Rencontre nationale des 24 et 25 avril, en y ajoutant les ajustements apportés depuis. « Ce n'est pas une production terminée, mais plutôt la dernière étape d'un processus qui se fait en continuité avec le travail accompli par les comités d'élaboration des programmes », a expliqué Margaret Rioux-Dolan.

L'objectif principal visé par ces modifications, c'est de se centrer sur une logique systémique qui intègre les apprentissages transversaux et les apprentissages disciplinaires, y compris les connaissances. Cet objectif est atteint :

- En augmentant la lisibilité, la clarté et le repérage (afin qu'il soit plus facile de trouver dans le Programme l'information qu'on y cherche);
- En précisant les liens entre le Programme des programmes et les programmes disciplinaires;
- En déployant les compétences transversales comme trame de fond des compétences disciplinaires;
- En faisant ressortir davantage le rôle des domaines d'expérience de vie comme des lieux de questionnement, d'exploitation et de transfert des apprentissages (et non seulement comme des thématiques sur lesquelles on bâtit des activités);
- En mettant en évidence les savoirs essentiels, l'importance des connaissances, le niveau élevé des exigences, la dimension culturelle et la préoccupation pour la qualité de la langue d'enseignement.

Deux grandes raisons ont motivé ces changements. D'abord, le ministère souhaitait améliorer la clarté du Programme de formation, un besoin exprimé entre autres par la Commission des programmes d'études, le personnel enseignant des écoles ciblées et la société en général. Ensuite, on voulait faciliter l'utilisation régulière du Programme de formation par le personnel enseignant, afin de l'accompagner dans sa démarche pédagogique de planification, de réalisation et d'évaluation. « Nous voulons que le Programme de formation soit un outil de premier ordre pour les enseignants, a affirmé Margaret Rioux-Dolan. C'est pourquoi nous travaillons à le rendre encore plus intéressant, pour qu'il soit utilisé au quotidien et permette véritablement de changer des choses dans le milieu. »

Les mots-clés qui mèneront à la version 2001 du Programme sont donc : clarté, concision, précision et rigueur.

Plus clair et facile à utiliser

Huguette Drouin a expliqué que les ajustements qui seront apportés au Programme de formation ne touchent pas les fondements de celui-ci. Il s'agit plutôt d'en examiner la formulation et la présentation, afin de répondre aux objectifs de clarté que s'est donnés le ministère.

En ce qui concerne le contenu du Programme, on va entre autres :

- Diminuer le nombre de compétences et en simplifier la formulation;
- Conserver uniquement les éléments prescriptifs (afin qu'il n'y ait pas de confusion avec les éléments facultatifs);
- Regrouper les contenus disciplinaires autour des concepts intégrateurs (stratégies, connaissances, techniques, etc.);
- Préciser davantage le niveau de compétence attendu à la fin de chaque cycle;
- Préciser le sens des compétences pour mieux cerner le profil attendu à la fin de chaque cycle;
- Remplacer les apprentissages particuliers du 1er cycle en Univers social et en Science et technologie (en élaborant une compétence préalable pour chacun; en plaçant ces compétences dans leur domaine d'apprentissage respectif; et en prenant en compte la compétence préalable dans les programmes disciplinaires);
- Réviser les schémas et les expliciter.

Pour rendre le Programme plus agréable et facile à utiliser, on va également :

- Simplifier la langue utilisée;
- Éliminer les répétitions, les redondances et les longueurs;
- Indiquer les références, les ancrages et les relations avec le Programme des programmes;
- Proposer une solution de remplacement aux colonnes de « X » référant aux cycles (qui pouvaient créer de la confusion);
- Utiliser une pagination spécifique à chaque section;
- Renouveler la présentation graphique en faisant appel à des spécialistes;
- Réduire le nombre de pages;
- Employer une mise en page de type paysage;
- Utiliser des feuilles trouées de format 8 1/2 X 11;
- Procéder à une relecture finale dans un but d'harmonisation.

La version 2001 du Programme de formation devrait être disponible dans tout le réseau scolaire au mois d'août. En attendant, on peut sans problème travailler avec la version actuelle, puisque les modifications toucheront très peu le contenu et n'affecteront en rien les fondements du Programme.

Le Programme de formation du secondaire

Claudine St-Germain

L'élaboration du Programme de formation du secondaire, qui doit être implanté à partir de 2003, se poursuit. Les équipes restreintes d'élaboration, dont le mandat est de préparer le terrain des comités élargis en effectuant des recherches, lectures et travaux, sont à l'œuvre depuis février.

Un modèle d'expérimentation de ce Programme verra le jour à l'automne 2001. Un appel à tous sera alors lancé pour identifier des écoles intéressées à participer à l'expérimentation (en 2002-2003) comme écoles ciblées. Comme pour le primaire, celles-ci seront sélectionnées afin de représenter le plus fidèlement possible la réalité des écoles secondaires au Québec.

Une version provisoire du Programme du 1er cycle du secondaire devrait être disponible en juin 2002. L'articulation du Programme de formation au 1er cycle du secondaire (la façon de rendre opérationnel un cycle de trois ans, notamment) sera quant à elle complétée à l'hiver 2002. Des comités de réflexion se penchent actuellement sur ce sujet.

Comme ce fut le cas pour le Programme de formation au primaire, les travaux portant sur le Programme des programmes, les programmes disciplinaires, l'évaluation des apprentissages, la sanction des études et le régime pédagogique sont menés simultanément. On sait déjà que la structure du Programme de formation au 1er cycle sera différente de celle du 2e cycle, puisque la fin du 1er cycle (la 3e secondaire) correspond à la fin de la formation de base commune.

Un document d'orientation donnant le sens de chacun des cycles du point de vue des apprentissages sera produit et distribué dans le réseau scolaire à l'automne 2001. Ce document aidera à orienter le travail des comités d'élaboration, ainsi que le travail d'appropriation des intervenants du milieu.

Les programmes disciplinaires

Recherche de cohérence

Pascale Sauvé

Si l'esprit et le contenu des programmes disciplinaires demeurent inchangés, ces derniers ont tout de même subi certains ajustements. La directrice adjointe à la Direction de la formation générale des jeunes, Huguette Drouin, a présenté les principales modifications apportées au cadre de rédaction et d'organisation commun à l'ensemble des disciplines.

Les programmes disciplinaires seront pourvus d'une nouvelle structure. Il y aura d'abord la présentation de la discipline avec ses caractéristiques, sa dimension culturelle intégrée et la liste des compétences qui y sont rattachées. Ensuite, pour chacune des compétences, seront inscrits l'énoncé et le sens de la compétence en un texte suivi de quatre paragraphes (explicitation de la compétence, liens entre les programmes disciplinaires et les compétences transversales, contexte de réalisation, cheminement de l'élève dans le cycle). Viennent après les composantes de la compétence — qui seront présentées soit en liste avec tirets ou en liste avec ellipses —, les critères d'évaluation ainsi que les attentes de fin de cycle. « Le souci a été de retrouver toujours une cohérence horizontale et verticale dans le Programme de formation », précise Huguette Drouin.

Cadre de rédaction et d'organisation

Présentation de la discipline
Compétence n°
Sens de la compétence
Explication
Liens entre la compétence et les compétences transversales
Contexte de réalisation
Cheminement de l'élève
Composantes
Critères d'évaluation
Attentes de fin de cycle

Savoirs essentiels
Référents culturels
Technologie de l'information et de la communication (TIC)

Un autre ajustement important : les manifestations seront remaniées et intégrées au Programme de formation sous une autre forme. Une partie d'entre elles sera intégrée dans les textes sur les compétences et le reste sera peut-être transféré, s'il y a lieu, dans le document d'accompagnement du Programme.

Il y a aussi les savoirs essentiels — ce qu'on appelait les contenus disciplinaires — qui seront regroupés autour de concepts intégrateurs : les connaissances, les stratégies, les techniques et autres, selon les besoins. Pour certaines disciplines, les savoirs essentiels et les connaissances seront situés immédiatement après la compétence, pour d'autres, ils seront placés à la fin.

Liés à la dimension culturelle, des référents culturels seront proposés à la fin. Ces derniers sont des exemples auxquels les enseignants et les enseignantes peuvent se référer pour faire vivre la dimension culturelle dans chacune des disciplines. La partie sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) sera maintenue telle quelle.

Le point sur le Programme de formation

Les programmes disciplinaires

Zoom sur la langue

Pour donner un exemple concret des ajustements qui seront apportés aux programmes disciplinaires (et un aperçu des changements possibles, mais variables et spécifiques à chacune des disciplines), voici la présentation du Programme de français, langue d'enseignement du primaire, revu et corrigé.

Les compétences en français, langue d'enseignement
- Lire des textes variés
- Écrire des textes variés
- Interagir oralement
- Apprécier des œuvres littéraires

Lire des textes variés
- L'élève s'appuie sur ses expériences et sur ses connaissances pour comprendre des textes
- L'élève adapte sa manière de lire à la situation
- L'élève se sert des stratégies, des connaissances et des techniques requises par la situation
- L'élève utilise le contenu des textes à diverses fins
- L'élève réagit aux textes qu'il lit
- L'élève évalue sa démarche de lecture en vue de l'améliorer

Écrire des textes variés
- L'élève s'appuie sur ses lectures, sur ses expériences et sur ses connaissances pour écrire des textes
- L'élève adapte sa manière d'écrire à la situation
- L'élève se sert des stratégies, des connaissances et des techniques requises par la situation
- L'élève choisit le mode de diffusion approprié à la situation
- L'élève réécrit ses textes en tenant compte des réactions d'autrui
- L'élève évalue sa démarche en vue de l'améliorer

Interagir oralement
- L'élève s'appuie sur ses expériences et sur ses connaissances pour interagir oralement
- L'élève explore un sujet avec autrui pour construire sa pensée
- L'élève se sert des stratégies et des connaissances requises par la situation
- L'élève partage ses propos durant une situation d'interaction
- L'élève réagit aux propos entendus au cours d'une situation d'interaction
- L'élève évalue sa démarche en vue de l'améliorer

Apprécier des œuvres littéraires
- L'élève s'appuie sur ses expériences et sur ses connaissances pour apprécier des œuvres lues, vues et entendues
- L'élève choisit des critères pour porter un jugement critique ou esthétique
- L'élève se sert des stratégies et des connaissances requises par la situation
- L'élève compare son appréciation avec celle d'autrui
- L'élève valorise des œuvres littéraires qu'il apprécie
- L'élève évalue sa démarche en vue de l'améliorer

Les attentes en écriture à la fin du premier cycle
- Les attentes en fin de cycle correspondent au dernier échelon de l'échelle descriptive qui est en cours d'élaboration.

Les savoirs essentiels

Stratégies
- **Liées aux compétences** *Lire des textes variés, Écrire des textes variés, Interagir oralement* **et** *Apprécier des œuvres littéraires*
  - Des stratégies socioaffectives
  - Des stratégies métacognitives
  - Des stratégies cognitives
- **Liées à la gestion de l'information**

Connaissances

Liées au texte
- Exploration d'éléments caractéristiques de différents genres de textes
- Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation
- Utilisation de la structure des textes pour anticiper, s'en inspirer pour rédiger ou apprécier des œuvres
- Prise en compte des éléments de la situation de communication
- Prise en compte d'éléments de cohérence

Connaissances

Liées à la phrase
- Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase
- Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases
- Recours à la coordination
- Recours à la ponctuation
- Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques et de leurs propriétés
- Accords dans la phrase
- Reconnaissance et utilisation du groupe du nom
- Accords dans le groupe du nom
- Reconnaissance et utilisation du vocabulaire en contexte
- Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage

Techniques
- Apprentissage de la calligraphie
- Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques

Les référents culturels
- Textes littéraires et courants que l'élève peut être amené à découvrir et à utiliser pour développer chaque compétence

- Expériences culturelles

Le Programme des programmes
Épuré et simplifié

Wendy Mill

Nicole Gagnon, responsable du Programme des programmes, a expliqué que dans la version 2001 du Programme de formation, la structure du Programme des programmes comportera certains changements, qui visent à faciliter son utilisation par le personnel enseignant et les équipes-cycles.

Suite à la page 6

Suite de la page 5

Une des principales modifications concerne la présentation des compétences transversales. Suivant l'énoncé de la compétence, quatre éléments seront présentés :

- Le sens de la compétence, un élément qui existait déjà, comprendra une explicitation et davantage de liens entre les domaines d'expérience de vie et les disciplines;
- Les composantes de la compétence offriront de courtes phrases décrivant une démarche (une présentation plus active qu'avant);
- L'évolution de la compétence par cycle décrira le développement de la compétence du préscolaire jusqu'à la fin du primaire;
- Les repères d'interventions pour l'ensemble des cycles remplaceront les critères d'évaluation et, dans certains cas, modifieront leur contenu. Ces changements sont motivés par le fait qu'avec les compétences transversales, il ne peut y avoir d'attentes spécifiques et donc que l'emphase devrait être mise davantage sur la progression que sur l'évaluation. En même temps, le personnel enseignant doit savoir quels éléments surveiller afin de planifier ses interventions auprès des élèves.

Quelques exemples

Pour illustrer cette nouvelle structure du Programme des programmes, Nicole Gagnon a donné en exemple la présentation d'une compétence d'ordre intellectuel, *Exploiter l'information*, et d'une compétence d'ordre personnel et social, *Travailler en coopération*.

Exploiter l'information
Le sens de la compétence sera épuré. Il se lira désormais comme suit : « L'élève a recours à diverses sources de renseignements et recueille des données en fonction de ses besoins et de ses intérêts. » Les autres éléments qui se trouvent dans la version actuelle (« Il ajuste ses connaissances en tenant compte des nouvelles données et il les utilise dans différents contextes ») ont été éliminés.

Les quatre composantes seront toujours présentes, mais l'une d'elles sera légèrement révisée :
- L'élève recueille l'information pertinente;
- L'élève organise l'information;
- L'élève utilise l'information;
- L'élève évalue sa démarche.

L'élément « évolution de la compétence » s'appliquera à toutes les compétences transversales et se développera au préscolaire et du premier au troisième cycle du primaire.

Les repères pour l'intervention reprendront plusieurs éléments des actuels critères d'évaluation. Le tableau suivant compare les futurs repères pour l'intervention avec les critères d'évaluation qui se trouvent dans la version actuelle du Programme de formation pour cette compétence.

• Repères pour l'intervention	• Critères d'évaluation
Exploiter l'information	***Exploiter l'information***
• Consultation de sources variées	• Consultation de sources variées
• Sélection de données pertinentes	• Sélection d'information pertinente
• Organisation cohérente de l'information	• Organisation logique de l'information
• Reconnaissance des réussites et des difficultés	• Reconnaissance de ses réussites et de ses difficultés
• Utilisation dans de nouveaux contextes	

Travailler en coopération
Le sens de cette compétence sera simplifié. Dans la version actuelle, on peut lire : L'élève contribue personnellement à un travail de groupe par l'entraide. Il manifeste des attitudes favorables aux interactions et à la rétroaction. Il s'assure que ses actions facilitent l'atteinte des objectifs du groupe. Travailler en coopération, c'est apprendre à travailler ensemble et apprendre en travaillant ensemble.

Dans la version 2001, le sens de la compétence s'énoncera simplement : « L'élève contribue à l'élaboration d'un travail de groupe. »

Les composantes de la compétence deviennent :
- L'élève planifie un travail avec d'autres;
- L'élève participe au travail collectif;
- L'élève évalue le travail collectif.

Les quatre repères pour l'intervention reprendront sensiblement ce qui se trouve actuellement dans les critères d'évaluation, sauf pour le critère « Identification des conditions favorables ou défavorables », qui est éliminé.

D'autres ajustements

En plus des modifications apportées à la présentation et à la structure des compétences transversales, certaines compétences seront changées. La compétence d'ordre personnel et social *Faire preuve de sens éthique* sera fusionnée à la compétence *Exercer sa pensée critique* et deviendra *Exercer son jugement critique, éthique et esthétique*. De plus, pour accentuer la dimension culturelle du développement personnel, la compétence *Développer son identité personnelle* deviendra *Développer son identité personnelle et culturelle*. Il est possible que l'appellation d'autres compétences transversales connaisse des changements mineurs.

Finalement, le domaine d'expérience de vie *Sociorelationnel* sera éliminé du Programme de formation, parce qu'il recoupe plusieurs éléments déjà présents dans les compétences transversales d'ordre personnel et social.

Laissez-vous inspirer!

Pascale Sauvé

Comment une idée peut-elle faire boule de neige? Lise Ouellet, responsable du Programme de français, langue d'enseignement, en a donné un exemple éloquent. Il suffit de prononcer un seul mot, « poésie », pour que souffle un vent d'inspiration.

Imaginez une équipe-cycle à l'école des Petits pas réunie en début d'année. Marie, une enseignante, qui a parcouru le programme de français, est séduite par la nouvelle compétence Apprécier des œuvres littéraires. Elle, qui raffole de la poésie, pourrait saisir l'occasion de partager sa passion. Elle propose alors à l'équipe d'organiser un mois de la poésie.

Le directeur, conquis par la proposition, s'interroge : « Quel domaine d'expérience de vie ce projet peut-il toucher? » Tous se mettent à fouiller le Programme de formation pour trouver une idée lumineuse. La vision du monde sort du lot. « C'est le cadre avec lequel l'être humain perçoit des émotions et des valeurs », raconte Lise Ouellet. L'équipe poursuit la discussion autour du projet et Marie décide alors d'aborder le thème sous l'angle de l'inspiration.

Marie, emballée, présente l'idée aux élèves de sa classe qui acceptent la proposition. Alors, chaque matin, l'enseignante apporte un nouveau poème qui est lu en classe. Ensemble, ils essaient de trouver les critères et les caractéristiques du poème, ils en affichent au mur, les regroupent et en discutent. Marie demande aux élèves de préparer un oral sur le sujet de l'inspiration. « Qu'est-ce que l'inspiration? D'où vient-elle? Qui est inspiré? »

Dans la classe, il y a la petite Lucie qui est plutôt sceptique; elle ne peut pas croire que tout ce que l'on fait peut nous inspirer pour écrire des poèmes. En disant cela, Lucie et son équipe étaient en train de travailler à un projet en Univers social sur les sociétés égyptiennes. Marie se questionne : « Comment réunir ces deux éléments? » Le lendemain matin, l'enseignante arrive en classe avec en main un poème.

LES PYRAMIDES
POSÉES COMME DES CHAPEAUX POINTUS SUR LE SABLE DU DÉSERT,
LES PYRAMIDES TRAPUES MURÉES SUR LEURS MYSTÈRES,
REGARDENT PASSER LE TEMPS DEPUIS PLUS DE 4 000 ANS.

Lucie commence à se laisser convaincre, mais elle doute encore. Plus tard, alors que les élèves participaient à une activité en science sur les animaux et leur environnement, Lucie entreprend d'écrire un poème sur son animal de compagnie, sa grenouille Germaine. Marie lui présente une comptine pour l'inspirer.

UNE GRENOUILLE, NOUILLE, NOUILLE
QUI SE CROYAIT BELLE,
ELLE MONTE À L'ÉCHELLE,
MONTE JUSQU'EN HAUT,
ET PUIS SAUTE À L'EAU.

Lucie décide de transcrire ce poème dans son cahier personnel de poésie. Alors, les élèves commencent à chercher des poèmes et notent leurs préférés dans leur carnet. Ils se mettent même à en écrire. Certains enfants éprouvent certaines difficultés pour la composition, alors l'orthopédagogue propose de venir en classe pour les aider.

À la deuxième réunion de l'équipe-cycle, Marie parle avec enthousiasme de son projet. La semaine dernière, elle a apporté des livres de comptines et de poésie à ses élèves, et ils ont proposé de confectionner leur propre recueil de poésie. Les autres enseignants sont ébahis. Présent à la réunion, le spécialiste en éducation physique se met de la partie. Il songe à donner ses consignes sous la forme de comptines « Un, deux, trois, j'écarte mes doigts ». Et peut-être que les enfants pourraient aussi en inventer, se dit-il.

Marie partage avec ses collègues sa nouvelle découverte : un livre sur les haikus. Le spécialiste en arts, qui connaît bien cet art traditionnel japonais, propose de s'en occuper. Il pourrait les mettre en musique et composer des illustrations pour les représenter. Quel enthousiasme!

La promotrice se demande sérieusement comment intégrer la mathématique au projet. Elle compte travailler les fractions. Une de ses collègues a une idée : les élèves pourraient exprimer l'avancement de leurs travaux ou la répartition du travail en fractions. En enseignement moral, Marie décide d'aborder les règles du travail en équipe. Lorsque les élèves auront à choisir les poèmes à mettre dans le recueil, ils devront prendre le temps de s'écouter et de faire des choix. Quelques règles leur seront sûrement utiles. Le directeur, qui prêtait l'oreille à la discussion, se questionne : « N'y aurait-il pas une compétence transversale qui pourrait être intégrée? » Marie songe à travailler sur les relations harmonieuses.

Et la suite? Laissez-vous inspirer…

[Il ne faut pas croire…]

Il ne faut pas croire que l'enfant ne sait rien de la vie.

Avec des pattes de sauterelles tenues au bout de l'ongle, des grillons ensemble, des araignées qui cherchent les fils brodés de leur toile, il sait

Inventez un réveil le matin pour connaître la géographie de ses nuits pâmées, de son absence.

L'enfant apprend des secrets immenses sur la dimension des étoiles, la couleur des incendies solaires, le passage des nébuleuses et des oiseaux de peur.

Les échelles descriptives

Un nouvel outil pour évaluer les compétences

Claudine St-Germain

Au cours des prochains mois, le personnel enseignant s'appropriera un nouvel outil d'évaluation : les échelles descriptives. Afin de mieux faire comprendre le sens et l'utilité de ce mode d'évaluation, Pierrette Jalbert, de la Société de gestion des ressources informatiques des commissions scolaires (GRICS), et Michel Laurier, professeur à l'Université de Montréal, en ont expliqué les fondements et les modes d'utilisation.

« Le but d'une échelle descriptive est de décrire la trajectoire de développement d'une compétence sur l'ensemble des cycles du primaire et du secondaire, pour les compétences disciplinaires par rapport aux attentes, et pour les compétences transversales », a expliqué Pierrette Jalbert.

Les échelles descriptives permettront aux enseignants de bien comprendre comment une compétence se développe dans le cadre du Programme de formation, et de mieux situer les élèves dans l'évolution de leurs apprentissages. « Un enseignant pourra, par exemple, réaliser que telle situation d'apprentissage ne permet pas de développer la compétence, ou que tel outil d'évaluation n'est pas approprié », a dit Pierrette Jalbert. Les échelles descriptives vont également permettre aux parents et aux élèves de prendre connaissance des étapes de développement des compétences, ainsi que des attentes de fin de cycle pour les compétences disciplinaires.

« Ces échelles ont été développées en lien avec le Programme de formation, avec comme point d'arrimage les attentes de fin de cycle. Ce n'est pas un autre programme, c'est un complément au Programme de formation », a expliqué Michel Laurier.

Des échelles claires et concises

Pierrette Jalbert a donné une brève présentation des échelles descriptives qui s'appliqueront au Programme de formation du primaire. « Pour un cycle, les échelles comportent trois ou quatre niveaux de compétences (ou échelons), a t-elle expliqué. Chacun comprend une description générale de ce qu'un élève peut faire à cette étape. Cette description ne comprend que les éléments du programme d'études jugés significatifs à cette étape de développement; ce n'est pas une liste de tout ce que contient le programme! » Des exemples ou des copies-types peuvent accompagner cette description afin d'en faciliter la compréhension.

Pour qu'une échelle descriptive soit efficace, elle doit : rendre compte du degré de présence d'un attribut; permettre de représenter le jugement porté; supposer l'existence d'un continuum (et non être composée d'éléments hétéroclites); et être composée d'un certain nombre d'échelons, selon les buts recherchés et selon le niveau de discrimination possible. « Ce n'est pas la peine de faire 12 échelons si la capacité d'observation en classe ne permet pas de bien les distinguer », a dit Pierrette Jalbert. Il faut absolument éviter d'associer les échelons d'une échelle descriptive à des étapes du calendrier : le développement des compétences se fait de façon très variable d'un enfant à un autre et d'un milieu à un autre.

Pour les compétences disciplinaires, des attentes seront fixées à la fin de chaque cycle. Mais ce ne sera pas le cas pour les compétences transversales. « Les compétences transversales sont des compétences de haut niveau, pour lesquelles on favorise l'intégration des apprentissages, a expliqué la conférencière. Elles se développent à des degrés divers selon les caractéristiques de l'élève, ses apprentissages faits en dehors de l'école et le milieu dans lequel il vit. Il nous semblait important de tenir compte de ces éléments en ne précisant pas d'attentes de fin de cycle. Ça n'atténue toutefois en rien l'importance des compétences transversales. »

Le personnel enseignant pourra se référer aux échelles descriptives tout au long du cycle, afin de situer les élèves dans la progression de leurs apprentissages. Il pourra ainsi ajuster ses pratiques pédagogiques et offrir à chaque élève le soutien dont il a besoin pour se développer.

À la fin du cycle, le personnel enseignant utilisera les échelles descriptives pour faire le bilan des apprentissages des élèves. Pour les compétences transversales, il verra à quel échelon est rendu chaque élève. Pour les compétences disciplinaires, il verra si, pour chaque compétence :

- L'élève a dépassé le niveau;
- L'élève a atteint le niveau;
- L'élève a atteint le niveau, mais certains aspects ne sont pas en place;
- L'élève n'a pas atteint le niveau.

On pourrait s'attendre à ce que le bilan de cycle couvre toutes les compétences. Il pourrait d'ailleurs servir à la réalisation du dernier bulletin. Il sera ensuite transmis à l'équipe-cycle suivante, afin que celle-ci soit bien informée des forces et des faiblesses de chacun des élèves.

Une concertation avec le milieu

La rédaction des échelles descriptives s'est faite en constante collaboration avec des gens travaillant directement sur le terrain, notamment avec des enseignants et des responsables d'élaboration des programmes. Plusieurs critères ont par ailleurs guidé cette rédaction, dont la conformité au programme, la clarté des descriptions, la concision et la présence uniquement des éléments essentiels.

On a également vu à ce que les éléments retenus soient facilement identifiables par le personnel enseignant, afin que les échelles soient faciles à comprendre et à utiliser. Il était aussi important que la discrimination entre les niveaux de compétence se fasse aisément. « Il faut qu'il soit facile de faire la différence entre les échelons. Sinon, on peut classer un élève n'importe où, et l'échelle devient inutile », a expliqué Pierrette Jalbert.

Un outil basé sur plusieurs fondements

Plusieurs facteurs motivent l'utilisation des échelles descriptives dans le processus d'évaluation au primaire. Il y a d'abord la volonté de communiquer efficacement l'évolution des apprentissages des élèves. Il ne s'agit pas de faire la somme des échelles, mais bien de représenter le profil de chaque élève en fonction de ses compétences.

De plus, des exigences d'imputabilité existant dans la plupart des pays ont mené à l'élaboration de « standards » de performance. Autour de ces standards, on a mis en place des jalons pour préciser comment évolue une compétence. « L'utilisation des échelles descriptives peut toutefois aller bien au-delà de ces préoccupations pour devenir un outil aidant pour l'élève, a dit Michel Laurier. Elles cadrent particulièrement bien dans un programme par compétences parce que celles-ci se développent dans le temps à des degrés divers. Il est donc important de tracer des balises qu'un élève devrait normalement franchir dans le développement de sa compétence. »

Enfin, les échelles descriptives s'inscrivent dans une approche de l'évaluation où on essaie de donner une image globale du développement de l'élève et de démontrer de quelle façon ses apprentissages évoluent.

Selon Pierrette Jalbert, les échelles descriptives devraient être diffusées dans le réseau scolaire au moment de la rentrée 2001.

www.meq.gouv.qc.ca/virage

Virage express est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire
Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint

Margaret Rioux-Dolan
Directrice, Direction de la formation générale des jeunes
Huguette Drouin
Directrice adjointe, Direction de la formation générale des jeunes

L'équipe de Virage express
Phyllis Aronoff, Esther Blais, Jean-Yves Daigle, Martin Grenier (photographe), Eve Krakow, Les Oranges bleues, Michel Martel, Wendy Mill, Pascale Sauvé, Claudine St-Germain, Denise Thériault

Distribution
L'équipe de Lucie Richard
La Direction des ressources matérielles
Lise Duchesne

Virage express est une publication du ministère de l'Éducation. Reproduction autorisée.

Québec
Ministère de l'Éducation

ISSN 1492-3556 13-0000-21